



FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES

**LIBERTAD, IGUALDAD Y
FRATERNIDAD EN LA GESTIÓN DE LA
MULTICULTURALIDAD EN FRANCIA**

Especial referencia a la educación pública

Autora: Alejandra García Hoyos

5º E-5, ICADE

Relaciones Internacionales

Tutor: Jose Luís Rey Pérez

Abril 2018

RESUMEN

El objetivo principal de este Trabajo de Fin de Grado consiste en analizar los valores de la República Francesa: Libertad, Igualdad y Fraternidad y sus implicaciones a la hora de gestionar la multiculturalidad en Francia. Para ello se atenderá a la formulación de las políticas de educación pública.

En primer lugar, se estudiará la significación filosófica de los tres principios que forman la divisa de la República así como su plasmación a nivel institucional. ¿Es la libertad la ausencia de interferencias externas en el individuo, o también implica la posibilidad de llevar a cabo el objeto de su querer? En cuanto a la igualdad, ¿basta con aplicar la Ley de igual manera a todos los ciudadanos o se debe considerar la posición social de cada uno? ¿Significa la fraternidad lo mismo que la solidaridad?

En un momento posterior, se analizarán estas cuestiones desde una perspectiva sociológica y empírica atendiendo al reflejo de estos valores en la educación pública. El pilar sobre el que se sostiene el sistema educativo francés es la laicidad como garantía de la libertad de conciencia. Sin embargo, este principio en ciertas ocasiones colisiona con derechos como la libertad religiosa o la de expresión como en el caso del velo islámico. Asimismo, el urbanismo es un factor clave para la segregación cultural y el fracaso escolar en ciertas áreas suburbanas de las grandes ciudades francesas.

Finalmente, se expondrán algunas soluciones partiendo del debate entre redistribución y reconocimiento que propone la filósofa Nancy Fraser, que me llevará a concluir que, efectivamente, existe una disonancia discursiva entre los valores de la República y su plasmación en la práctica.

PALABRAS CLAVE: Libertad, Igualdad, Fraternidad, Laicidad, Urbanismo, Velo islámico

ABSTRACT

The main goal of this thesis is to analyse the values of the French Republic: Liberty, Equality and Fraternity. For that purpose, I will base my study on the public education policies in France.

Firstly, I will study the philosophical meaning of these three principles that shape the French identity. Does liberty mean the absence of external interferences? Or does it imply the possibility to reach certain goals? Regarding equality, is it enough to enforce the law equally to every citizen or is it important to consider each one's position? Does fraternity mean the same as solidarity?

Afterwards, I will analyse these questions from a sociological and empirical perspective paying attention to the implications of these values in the public education field. In this way, the pillar that sustains the French education system is the principle of laicism, a guarantee of the freedom of conscience. However, this principle sometimes conflicts with others like the freedom of religion or the freedom of expression as in the case of the Islamic veil. Likewise, urbanism is a key factor surrounding cultural segregation and dropout in the suburbs of the large French cities like Paris. Therefore, I will argue that there is discordance between the French identity that shapes public policies and the practical result of it that in certain occasions stigmatizes certain cultural groups. To conclude, I will propose some solutions focusing on Nancy Fraser's debate on "Redistribution and Recognition".

KEY WORDS: Liberty, Equality, Fraternity, Laicism, Urbanism, Islamic veil.

ÍNDICE

I-	INTRODUCCIÓN.....	5
PARTE I: LOS VALORES DE LA REVOLUCIÓN FRANCESA Y LA MULTICULTURALIDAD		
1.	SIGNIFICACIÓN DE LA DIVISA REPUBLICANA: LIBERTAD, IGUALDAD Y FRATERNIDAD.....	8
1.1	Libertad.....	8
1.2	Igualdad.....	13
1.3	Fraternidad.....	15
2.	LA MULTICULTURALIDAD EN FRANCIA.....	17
2.1	Multiculturalidad y multiculturalismo.....	17
2.2	Modelos de gestión del multiculturalidad.....	18
2.3	Multiculturalismo en Francia.....	19
2.4	Modelo de asimilación francés.....	21
PARTE II: PLASMACIÓN DE LA LIBERTAD, IGUALDAD Y FRATERNIDAD EN EL ÁMBITO EDUCATIVO EN FRANCIA		
1.	LOS VALORES DE LA REPÚBLICA EN LA EDUCACIÓN.....	22
1.1	Lacidad v. Religión.....	23
2.	DE LA IGUALDAD FORMAL A LA DESIGUALDAD MATERIAL.....	25
2.1	El urbanismo como determinante del fracaso escolar “las banlieues”.....	25
2.1.1	La educación en la “banlieue”.....	27
2.2	¿Existe discriminación religiosa? El caso del velo.....	29
2.2.1	La prohibición del velo, ¿una política de o de discriminación? El Informe Stasi y la “Ley del Velo”.....	30
3.	SOLUCIONES: ¿REDISTRIBUCIÓN O RECONOCIMIENTO?.....	33
II-	CONCLUSIÓN.....	36
III-	BIBLIOGRAFÍA.....	38

I- INTRODUCCIÓN

Este Trabajo de Fin de Grado en Relaciones Internacionales analizará los valores de la República Francesa: Libertad, Igualdad y Fraternidad y sus implicaciones a la hora de gestionar la multiculturalidad en Francia. En concreto, se atenderá a la educación pública por su importancia en las políticas de integración social.

La decisión de estudiar esta materia surge por el interés que desarrollé en la sociología francesa desde que el año pasado realizase un intercambio en la universidad de Sciences Po París. Las asignaturas que despertaron mi atención en este tema fueron “Euráfrica: la evolución de una ideología” y “Cultura francesa”. Junto al aspecto académico, la oportunidad de vivir unos meses inmersa en la sociedad francesa y compartir clase con alumnos de todos los orígenes, me hizo descubrir las controversias sociales que existen en Francia a día de hoy. Su Revolución y el gran Imperio Francés, hacen del país galo un Estado con vocación de grandeza, germen de la democracia y del Liberalismo. Durante la época imperialista Francia colonizó gran parte de África y territorios en el resto de continentes adquiriendo gran importancia geoestratégica. Desde entonces la política del Estado tomó una perspectiva asimilacionista partiendo de un sentimiento de superioridad en los territorios que fue colonizando. Lo que pude comprobar con mi estancia en este país es que este sentimiento continua en la actualidad y que las reminiscencias de esta época gloriosa forman la estructura del Estado y son la guía de la política en Francia. Así, el lema de “Liberté, Égalité et Fraternité” se remonta al Siglo XVIII o de la Ilustración, cuando durante la Revolución Francesa Robespierre propuso a su guardia nacional que las palabras Libertad, Igualdad y Fraternidad fuesen inscritas en sus uniformes y banderas. Esta expresión volvió a aparecer durante la Revolución de 1848 y en la Segunda República ya como lema nacional. Finalmente, este lema se acabó por imponerse en las constituciones de 1946 y en la actual de 1958, en cuyo Artículo Segundo se dispone que estos tres principios constituyen la divisa del Estado francés.

Este trabajo de investigación supone la oportunidad para ahondar en este tema que tanto me llamó la atención durante mi intercambio y por ello he decidido responder a la siguiente pregunta: ¿Se reflejan los valores de Libertad, Igualdad y Fraternidad en la gestión de la multiculturalidad en la educación pública francesa?

Mi hipótesis inicial plantea que estos valores que surgieron al albor del Liberalismo, cuando se ven reflejados en las políticas educativas de gestión de la multiculturalidad, lejos de garantizar la igualdad entre los ciudadanos franceses, generan desigualdad, discriminación y estigmatización en ciertos grupos sociales. En concreto, he comprobado que este resultado se da con más profusión entre el colectivo musulmán ya que a través de factores como el urbanismo o el velo islámico parte de una situación de desigualdad que tiene como consecuencia las altas tasas de fracaso escolar y la conflictividad en la escuela pública.

Para atajar esta cuestión, he decidido dividir mi estudio en dos partes, la Parte I que expone el significado filosófico de “Libertad, Igualdad y Fraternidad” y la Parte II, en la que se analiza desde una perspectiva empírica los factores de desigualdad en la educación pública francesa y la existencia de una diferencia discursiva entre la plasmación de las políticas y su resultado final. Por ello, el análisis que he llevado a cabo para comprobar mi hipótesis ha seguido dos métodos seguidos en las Relaciones Internacionales en función de cada parte del trabajo. En la Parte I, he utilizado un método filosófico a través del estudio de fuentes documentales y bibliográficas. En cambio, para la Parte II he seguido un método empírico para contrastar mi hipótesis a través de datos concretos plasmados en fuentes con referencias jurisprudenciales, páginas web oficiales con datos estadísticos como el Instituto Nacional de Estadística francés y casos de estudio realizados por periodistas.

Cabe destacar que a la hora de emprender mi investigación he comprobado con gratitud que sobre este tema existía mucha información. De entre todas las fuentes que utilicé destaco la obra *“Derechos Fundamentales, Valores y Multiculturalismo”* de los autores Alberto del Real Alcalá, Francisco Javier Ansuátegui Roig, Jose Antonio López García y Ramón Ruiz Ruiz ya que pese a no referirse expresamente a mi problemática, he podido extraer de sus capítulos una estructura teórica delimitando la problemática del velo y el concepto de republicanismo. Asimismo, me ha resultado muy interesante el artículo de El País, *“Viaje al corazón de la banlieue”* en el que se reflejaban testimonios reales de habitantes del suburbio parisino de Clichy refiriéndose precisamente a la divisa republicana francesa.

En este sentido, a través de este Trabajo de fin de Grado, pretendo aportar a esta materia sobre la que ya existe una extensa literatura, un análisis que identifique el plano filosófico y legal de los valores de Libertad, Igualdad y Fraternidad con su posterior implicación real en las políticas educativas públicas en Francia.

PARTE I: LOS VALORES DE LA REVOLUCIÓN FRANCESA Y LA MULTICULTURALIDAD

Uno de los primeros textos fruto de la Revolución Francesa fue la Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789. Desde entonces se erigió como un texto de referencia del Liberalismo y continúa en vigor en Francia como parte de su Bloque de Constitucionalidad¹. En ella se dispusieron los derechos de los ciudadanos franceses y los universales de todos los hombres. Con respecto a la divisa de la República, cuando se redactó este texto únicamente se hizo referencia expresa a la Libertad y a la Igualdad. Su Artículo Primero establece:

“Los hombres nacen y mueren libres e iguales en derechos. Las distinciones sociales no pueden fundarse más que en la utilidad común”² (Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano, 1789)

De esta manera, en 1789 los valores liberales cristalizaban en Francia y a partir de ese momento, la filosofía política en Occidente, partiendo de los presupuestos del Liberalismo, trató de buscar precisamente la armonía entre los valores de Libertad e Igualdad. En el Siglo XVIII y XIX el equilibrio entre ambos consistía en la posibilidad de movilidad vertical en un sistema de clases frente a las instituciones del Antiguo Régimen todavía ancladas en el Absolutismo. Sin embargo, a medida que la sociedad occidental fue evolucionando a raíz del crecimiento económico y la incipiente “globalización”, otro aspecto esencial para lograr el ansiado equilibrio entre Libertad e Igualdad entró en juego: la cultura. Así, las identidades y las características culturales de cada individuo diseñan la distinción entre los conceptos de hombre y de ciudadano. Por tanto, en las sociedades occidentales de hoy, y en este caso, en Francia, la identidad cultural y la pertenencia a una comunidad determina el disfrute de los derechos y la posibilidad del libre desarrollo individual en un plano de igualdad y fraternidad.

¹ El “Bloque de Constitucionalidad” está formado por diversos textos: La Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789, el Preámbulo de la Constitución de 1946, la Constitución de 1958, vigente en la actualidad y la Carta del Medio Ambiente de 2005. Junto con el Consejo Constitucional, estos textos constituyen la base de la democracia en Francia.

² Traducción por el autor, en su versión en francés: “Les hommes naissent et demeurent libres et égaux en droits. Les distinctions sociales ne peuvent être fondées que sur l’utilité commune”

De esta manera, en las siguientes líneas que forman este bloque se presentará desde una perspectiva formal la concepción y plasmación institucional de los valores revolucionarios para analizar posteriormente el de multiculturalidad y la implicación que tiene la cultura en el disfrute de los derechos en la sociedad francesa de hoy.

1. SIGNIFICACIÓN DE LA DIVISA REPUBLICANA: LIBERTAD, IGUALDAD Y FRATERNIDAD

1.1 LIBERTAD

Concepción: libertad negativa, positiva y republicana

De acuerdo con el Diccionario de la Real Academia Española, la primera acepción de libertad es:

“Facultad natural que tiene el hombre de obrar de una manera o de otra, y de no obrar, por lo que es responsable de sus actos” (Real Academia Española).

Esta definición se corresponde con la libertad entendida como no interferencia o ausencia de dominación arbitraria. En efecto, se podría clasificar como la vertiente negativa de libertad, se es libre en la medida en que se elimina la posibilidad de que otro sujeto pueda interferir arbitrariamente en los propios planes de vida (Barranco Avilés, 2005). En los albores del movimiento liberal, era ésta la concepción reinante y así como decía Spinoza en el siglo XVII (Spinoza, 1677):

“... un hombre libre es aquel que vive conforme los dictados sólo de la razón”

Destaca en esta línea el discurso de la “Libertad de los Antiguos Comparada con la de los Modernos” del filósofo franco-suizo Benjamin Constant. En él se introdujo la diferencia entre la significación de la libertad para los antiguos: votar leyes o pronunciar sentencias, siempre ejercida de forma colectiva, con lo que implicaba la libertad en la modernidad, ligada a la independencia individual. Así la libertad de franceses,

americanos o ingleses del siglo XVIII se relacionaba con la autonomía para tomar decisiones y no someterse más que a las leyes, lo que implicaba disponer de su propiedad, escoger su culto, reunirse o dialogar conforme a los intereses de uno mismo (Constant, 1819).

No obstante, con el tiempo y cuando la libertad negativa como no intervención del Estado se había logrado, fue ganando peso la libertad entendida de forma positiva. Esta clasificación fue estudiada en profundidad a mediados del pasado siglo por Isaiah Berlin en su tratado “Dos conceptos de Libertad”.

“Propongo examinar nada más que dos de los sentidos que tiene esta palabra, sentidos que son, sin embargo, fundamentales; que tienen a sus espaldas una gran parte de la historia de la humanidad y, me atrevería a decir, que la van a seguir teniendo” (Berlin, 1958, p. 3).

En base a lo anteriormente apuntado, la libertad se puede dividir en un plano negativo, positivo y republicano.

-Libertad negativa

“¿Cuál es el ámbito en que al sujeto se le deja o se le debe dejar hacer o ser lo que es capaz de hacer o ser, sin que en ello interfieran otras personas?” (Berlin, 1958, p. 3)

La libertad negativa defiende la no interferencia en las acciones del individuo dotándole de capacidad para actuar sin ser obstaculizado por otros, protege especialmente la capacidad de elección y por tanto la libre decisión de los planes de vida sin influencias externas (Serrano Gómez, 2014). La única restricción que se encuentra en este tipo de libertad es precisamente que la gran mayoría de individuos tengan la misma capacidad de actuar sin interferencias (Insole, 2004). La libertad por tanto existe dentro de la Ley no arbitraria que limita la libertad de cada uno llevando a la libertad de todos (Hayek, 1973). De esta manera, en un primer momento, a través de la libertad negativa se buscaba limitar los poderes coercitivos del Estado en la aplicación de normas que privan a los individuos de dirigir o controlar sus propias capacidades económicas. Por ello, se asocia la libertad negativa con el reclamo inicial de burgueses y liberales que veían en

los privilegios de la sociedad estamental un obstáculo para llevar a cabo sus negocios y ascenso social.

Los primeros logros del Liberalismo, plasmados en las constituciones del siglo XIX, se corresponden precisamente con la libertad negativa: la libertad económica, la libertad de expresión, la de movimiento o la de religión.

-Libertad positiva

“¿Qué o quién es la causa de control o interferencia que pueda determinar que alguien haga o sea una cosa u otra?” (Berlin, 1958, p. 3)

Efectivamente, no todo individuo ajeno a interferencias arbitrarias en sus acciones tiene la capacidad de poder llevar a cabo el objeto de su querer. Esta concepción de libertad va más allá de la tradicional significación que se identifica con la no intervención del Estado ya que no sólo supone estar libre de algo sino ser libre para algo. Se corresponde con la autodeterminación política y la capacidad de participar en el proceso de toma de decisiones colectivas pudiendo el individuo ser su propio dueño (Berlin, 1958). Por tanto, en esta línea, una sociedad democrática sería libre por ser autodeterminada ya que cada miembro de la misma es libre en tanto que participa en su proceso democrático (Carter, 2003).

Mientras la libertad negativa se atribuye normalmente a agentes individuales, la positiva hace referencia a la necesidad de medios para, precisamente, asegurar la posibilidad de ejercitar la libertad negativa. Por eso a la autodeterminación política se unen los derechos sociales como el de la educación o la protección social o cultural que se atribuyen a colectivos o a individuos en sociedad (Carter, 2003). Por tanto, el esquema de libertades se configura de tal manera que la libertad positiva es el cauce mediante el que se logra la libertad negativa concretándose a nivel institucional a través de prestaciones o servicios del Estado.

Las siguientes palabras de Isaiah Berlín definen la libertad positiva:

“Quiero ser sujeto no objeto, ser movido por razones y por propósito ser conscientes que son míos, y no por causas que me afectan, por así decirlo, desde fuera. Quiero ser alguien, no nadie; quiero actuar, decidir, no que decidan por mí;

dirigirme a mí mismo y no ser movido por la naturaleza exterior o por otros hombres como si fuera una cosa, un animal o un esclavo incapaz de representar un papel humano; es decir, concebir fines y medios propios y realizarlos. Esto es, por lo menos, parte de lo que quiero decir cuando digo que soy racional y que mi razón es lo que me distingue como ser humano del resto del mundo” (Berlin, 1958, p. 8).

-Libertad Republicana

La concepción republicana de libertad fue actualizada por el politólogo y filósofo irlandés Philip Pettit que profundizó en esta tercera vía entre la libertad positiva y negativa. Tiene en común con la libertad negativa la insistencia en la ausencia de dominio por parte del Estado, pero no en la interferencia. Pettit ilustra la relación de dominación como una relación entre el amo y el esclavo, en la que la parte dominante puede interferir arbitrariamente sobre las elecciones de la parte dominada, sin contar con la opinión y el deseo de ésta. La mera interferencia, en cambio, no comporta este elemento de arbitrariedad. La dominación existe cuando hay una relación asimétrica entre un agente de poder y otro mientras que la interferencia del Estado en sí, no es negativa si las leyes se aplican correctamente, apartadas de la corrupción (Lang, 2012). Por tanto, la libertad republicana defiende que el individuo es libre mientras no esté dominado y sujeto a vicisitudes y deseos ajenos y se diferencia de la positiva en que no reclama el ejercicio de una capacidad ni los medios para realizar los deseos.

“La libertad de dominación por otros no es equivalente a ser la guía de la propia persona, ya que esa es una condición que cada uno disfruta de distintas maneras, dejando llevarse por la pasión o por el dictado de la razón” (Larmore, 2001)³.

³ Traducido por el autor de este trabajo, en su versión en inglés: “Freedom from domination by others is not equivalent to being one’s own master, since in itself it is a condition which people may enjoy in a variety of ways, as much by letting themselves be carried away by passion as by bringing themselves under the rule of reason”.

Plasmación a nivel institucional

La Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789 plasma una idea negativa de Libertad en su Artículo 4:

“La libertad consiste en poder hacer todo lo que no perjudique a los demás. Por ello, el ejercicio de los derechos naturales de cada hombre tan sólo tiene como límites los que garantizan a los demás Miembros de la Sociedad el goce de estos mismos derechos. Tales límites tan sólo pueden ser determinados por la Ley” (Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano, 1789).

Mientras que el Artículo 11 establece ya una serie de libertades:

“La libre comunicación de pensamientos y opiniones es uno de los derechos más valiosos del Hombre; por consiguiente, cualquier Ciudadano puede hablar, escribir e imprimir libremente, siempre y cuando responda del abuso de esta libertad en los casos determinados por la Ley” (Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano, 1789).

A lo largo de los textos legales en Francia se refleja la libertad de opinión, de expresión o la presunción de inocencia. La Constitución de 1958, compuesta por 39 artículos distingue entre las libertades y los derechos sociales y económicos (Vie Publique, 2018). Su Preámbulo hace referencia a las libertades reconocidas por la Declaración del 1789 y enuncia una serie de principios sociales y económicos “particularmente necesarios en nuestros tiempos” (Vie Publique, 2018). Dichos principios son los derechos de los trabajadores, los derechos sociales o los concernientes al Derecho internacional: el derecho al trabajo, los derechos sindicales, el derecho de huelga, la protección de la salud, la seguridad material...

1.2 IGUALDAD

Concepción, igualdad formal y material

La tercera acepción del Diccionario de la Real Academia Española establece la Igualdad como:

“Principio que reconoce la equiparación de todo los ciudadanos en derechos y obligaciones” (Real Academia Española).

En este sentido, se diferencian la igualdad formal y material.

-Igualdad formal

La igualdad formal se corresponde con el Estado Liberal y supone el reconocimiento del estatuto jurídico de todos los ciudadanos y a la garantía de igualdad de trato en la legislación como en la aplicación del Derecho (Carmona Cuenca, 1994). Concretamente, responde a la formulación burguesa de la Igualdad a través de la que se reclamaba la equiparación en materia de jurisdicción e impuestos.

La igualdad formal se relaciona con la libertad negativa, igualdad entendida como igual libertad, concretándose en la generalización o equiparación de los individuos ante la Ley y expresándose de forma negativa bajo el principio de no discriminación (Dorado Porras, 2005).

En cuanto a la libertad e igualdad formales como no intervención algunos alegan que sólo se pueden lograr si se acompañan de medidas que conviertan en efectiva la posibilidad de disfrute de la libertad. Defienden que el Estado ha de determinar las condiciones bajo las cuales los individuos deben actuar de acuerdo a normas formales iguales para todos. Defienden por tanto que las “reglas del juego” sean justas pero sus resultados dependerán de la acción de los individuos de esa sociedad de hombres libres (Dorado Porras, 2005).

-Igualdad material

La igualdad material se identifica con el Estado social y de Derecho y constituye la reformulación de la igualdad formal hacia la equiparación real y efectiva de los ciudadanos. Así, el Estado debería corregir la igualdad formal considerando la posición social en la que se encuentran aquellos individuos sobre los que se va a aplicar la generalidad de la Ley. No es suficiente con que se garantice la igualdad a la hora de dictar normas en base a la no discriminación sino que para lograr efectivamente la igualdad, el Estado deberá garantizar medidas que favorezcan a aquellos sectores de la población en situación de desigualdad económica o social (Carmona Cuenca, 1994).

En relación con la libertad, la igualdad material se corresponde con la libertad positiva, protege al individuo en sus expectativas para desarrollar libremente su personalidad, en base al establecimiento de derechos económicos, sociales y culturales a través de los cuales el Estado satisfaría las necesidades básicas. Se trata por tanto de igualdad como diferenciación (Dorado Porras, 2005).

Plasmación a nivel institucional

La Constitución francesa de 1793 ya establecía que los caracteres que distinguen las leyes son su generalidad y su duración indefinida (Constitución de Francia , 1793)⁴.

Asimismo, la actual Constitución establece en su Artículo Primero:

“Francia es una República indivisible, laica, democrática y social que garantiza la igualdad ante la ley de todos los ciudadanos sin distinción de origen, raza o religión y que respeta todas las creencias. Su organización es descentralizada. La ley favorecerá el igual acceso de las mujeres y los hombres a los mandatos electorales y cargos electivos, así como a las responsabilidades profesionales y sociales.”⁵ (Constitución de Francia , 1958)

⁴ En su versión en francés: “Les caracteres qui distinguent les lois sont leur généralité et leur durée indéfinie”

⁵ En su versión en francés: “La France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale. Elle assure l'égalité devant la loi de tous les citoyens sans distinction d'origine, de race ou de religion. Elle respecte toutes les croyances. La loi favorise l'égal accès des femmes et des hommes aux mandats électoraux et fonctions électives, ainsi qu'aux responsabilités professionnelles et sociales”.

En este precepto se encuentran contenidas ambas concepciones de la igualdad. Por un lado, la igualdad formal que garantiza la generalidad en la aplicación de la Ley sin distinción de origen, raza o religión. En el “Bloque de constitucionalidad” francés, están comprendidos los derechos sociales entre los que destacan el derecho al empleo, a la protección de la salud y a la gratuidad de la enseñanza pública. En el precepto se hace alusión a la igualdad material mediante la garantía de igual acceso de hombres y mujeres a los mandatos electorales y funciones públicas así como en las responsabilidades profesionales y sociales.

1.3 FRATERNIDAD

Concepción

De acuerdo con el Diccionario de la Lengua española, la fraternidad es:

“Amistad o afecto entre hermanos o entre quienes se tratan como tales”. (Real Academia Española)

La fraternidad como elemento liberal surgió durante la Revolución Francesa entendida como la unión del todo el pueblo en una única nación. Esta concepción supondría sustituir a las viejas hermandades o privilegios que llevaban a la unión de sólo unos pocos individuos por la hermandad de los hombres a partir de la general condición de ciudadanos (Agra Romero, 1994).

De esta manera, la fraternidad complementa a las otras dos divisas del lema revolucionario francés tratando de unir a los individuos en la idea de sociedad y nación. Así, mitigaba el individualismo de la Libertad y la Igualdad ya que los individuos libres e iguales no tenían que sentir aprecio mutuo mientras que los individuos libres, iguales y fraternos poseen un vínculo que va más allá, uniéndoles con un sentido ético y solidario hacia la nación y hacia los otros. La fraternidad revolucionaria pretendía igualar en calidad de hermanos y liberar del patriarcalismo a quienes estaban sometidos a servidumbre política, social o material, y así conseguir la plena incorporación a una nueva sociedad civil republicana (Domènech, 1992). Por tanto, la fraternidad se erige

como nexo necesario para unir a la sociedad en las nuevas normas sociales y de conducta (Domènech, 1992).

Decía el historiador francés Jules Michelet:

“La fraternidad es el derecho por encima del derecho ... para ser hermanos hay que ser” (Domènech, 1992, p. 49)⁶.

A día de hoy, la fraternidad se erige como un valor entre el individuo y la sociedad y por tanto se relaciona directamente con la solidaridad. Enfatiza los intereses del grupo y de lo público y la necesidad de contribuir al bien común.

Desde este punto de vista, a través de esta concepción republicana-revolucionaria de fraternidad, cuando el individuo interviene en los asuntos públicos pretende maximizar su propio interés. Si esto se identifica con la solidaridad, la participación ciudadana asegurará igualmente el interés general (Barranco Avilés, 2005).

Plasmación institucional

Destacan en este sentido los Artículos VI y VII de la Constitución francesa de 1848 que ya establecía en aquel momento los deberes de los ciudadanos con la República y de la República para con los ciudadanos. Se establece que los ciudadanos deben querer a la patria, servir a la República y defenderla con su propia vida y participar a los caudales públicos. A través del trabajo deben concurrir al bienestar común y ayudarse mutuamente, los unos y los otros⁷.

La Constitución del 1958 apela al ideal de fraternidad a la hora de referirse a los territorios de ultramar franceses en su Artículo 72:

⁶ Traducido por el autor de este trabajo, en su versión original en francés: “La fraternité, c'est le droit par-dessus le droit [...] pour être frères, il faut être”.

⁷ En su versión original en francés: “VI. – *Des devoirs réciproques obligent les citoyens envers la République, et la République envers les citoyens.*”

“VII. - *Les citoyens doivent aimer la Patrie, servir la République, la défendre au prix de leur vie, participer aux charges de l'Etat en proportion de leur fortune ; ils doivent s'assurer, par le travail, des moyens d'existence, et, par la prévoyance, des ressources pour l'avenir ; ils doivent concourir au bien-être commun en s'entraïdant fraternellement les uns les autres, et à l'ordre général en observant les lois morales et les lois écrites qui régissent la société, la famille et l'individu.*” (Constitución de Francia, 1848)”

“La República reconoce a las poblaciones de Ultramar dentro del pueblo francés, compartiendo un ideal común de libertad, igualdad y fraternidad.” (Constitución de Francia , 1958)⁸.

La Fraternidad se materializa a día de hoy en Francia mediante las leyes que regulan la solidaridad entre los ciudadanos. El mayor exponente es el sistema de protección social cuyo abastecimiento proviene del sistema fiscal de contribución a la Hacienda Pública al que concurren la totalidad de los franceses. Concretamente, dicha solidaridad se materializa a través de prestaciones como el desempleo, la sanidad o las pensiones. Además, predominan las políticas de lucha contra la pobreza a través del desarrollo social y de fomento de la participación de las personas en situación de pobreza y precariedad (Dinet & Thierry). La ayuda de la “CAF” o “Caisse d’allocations familiales” es un proyecto característico del sistema de seguridad social en Francia mediante el cual se asignan diferentes tipos de ayuda a las familias.

2. LA MULTICULTURALIDAD EN FRANCIA

2.1 MULTICULTURALIDAD Y MULTICULTURALISMO

A día de hoy, en el terreno político, en los medios de comunicación e incluso en líneas anteriores de este trabajo se habla de la “multiculturalidad”, pero ¿qué es realmente este fenómeno? En efecto, la multiculturalidad es fruto de un proceso histórico ya que, desde el final de la II Guerra Mundial y especialmente, entre los años 1940 y 1970, se produjo en el continente europeo un aumento de la inmigración como consecuencia de la creciente industrialización de los núcleos urbanos. Muchos individuos procedentes en su mayoría de antiguas colonias emigraron a Europa con Francia y Reino Unido como destinos principales. Fue a partir de esta época, cuando surge el fenómeno del multiculturalidad como se conoce hoy, ligado a los flujos migratorios y a la globalización.

⁸ En su versión en francés: “La République reconnaît, au sein du peuple français, les populations d'outre-mer, dans un idéal commun de liberté, d'égalité et de fraternité.”

Así, un Estado es multicultural cuando distintas culturas y grupos étnicos diversos viven y organizan conjuntamente la vida social (Barranco Avilés, 2005). La multiculturalidad por tanto, existe cuando varias culturas conviven en un territorio. El multiculturalismo sin embargo, se corresponde con una valoración de la multiculturalidad basada en el hecho de que la identidad cultural determina el ejercicio de los derechos por parte del individuo (Barranco Avilés, 2005).

Por ello, con respecto a los valores definidos anteriormente, a la hora de gestionar una política estatal, dependiendo del parámetro de libertad o igualdad que se tome, se partirá de una postura con respecto al multiculturalismo y de un modelo concreto de gestión de la multiculturalidad.

2.2 MODELOS DE GESTIÓN DE LA MULTICULTURALIDAD

Los modelos de gestión de la multiculturalidad se refieren a las distintas políticas o medidas que se llevan a cabo en cada Estado para gestionar el fenómeno de la multiculturalidad.

En un primer plano se puede establecer la diferencia entre las posturas relativistas y no relativistas.

-Relativistas: proclaman la igualdad entre las culturas pero puede conducir a la incomunicación entre los miembros de los distintos grupos (Barranco Avilés, 2005).

-No relativistas: se da prioridad a una cultura que se impone sobre las otras.

En uno y otro caso, el resultado o bien dista mucho de ser democrático o bien, deja sin resolver la organización de la convivencia social entre personas portadoras de diferentes identidades culturales, por eso los Estados tienden a proponer diferentes modelos de gestión (Barranco Avilés, 2005). Por ello a continuación, se expondrán desde un plano teórico tres modelos típicos de gestión de la multiculturalidad.

Modelo de aislación o segregador

A través de este modelo se busca mantener la identidad, la cultura y la lengua de origen de cada grupo pero no se fomentan las diferencias intergrupales ya que se basa en la

separación. Proclama la igualdad entre culturas sin unirlas, lo que puede llevar a ámbitos de incomunicación. Como resultado de este sistema, las minorías padecen una situación de exclusión social y guetización dando lugar a modelos educativos con estas características (Urteaga, 2010).

Modelo de asimilación

La asimilación se propone desde el Estado como forma de diluir los rasgos diferenciales de los distintos grupos culturales dentro de un modelo homogéneo de sociedad que se califica como “crisol” o “melting pot” (Ruíz, 2005). A través de este sistema se valoran las diferencias intergrupales pero no se facilita el mantenimiento de las diferencias lingüísticas y culturales. De esta manera, la igualdad formal se impone a costa de la diferencia ya que ésta supone una amenaza para la integración. En el ámbito de la educación, a través de esta orientación, el estudiante ha de asimilar la cultura dominante del Estado así como su lengua. Como se verá posteriormente, este es el modelo que se sigue en Francia.

Modelo integrador

Este modelo se identifica con el mantenimiento de la diversidad y el fomento de las relaciones intergrupales. Se pretende compatibilizar los derechos individuales con las diferencias culturales. De esta manera, se percibe positivamente la incorporación de culturas y lenguas diferentes incluyéndolas en la principal. Así, se intentan crear situaciones de igualdad de oportunidades sobre el respeto y la integración de tal forma que no exista una discriminación hacia la minoría (Urteaga, Los modelos de integración europea, 2010).

2.3 MULTICULTURALISMO EN FRANCIA

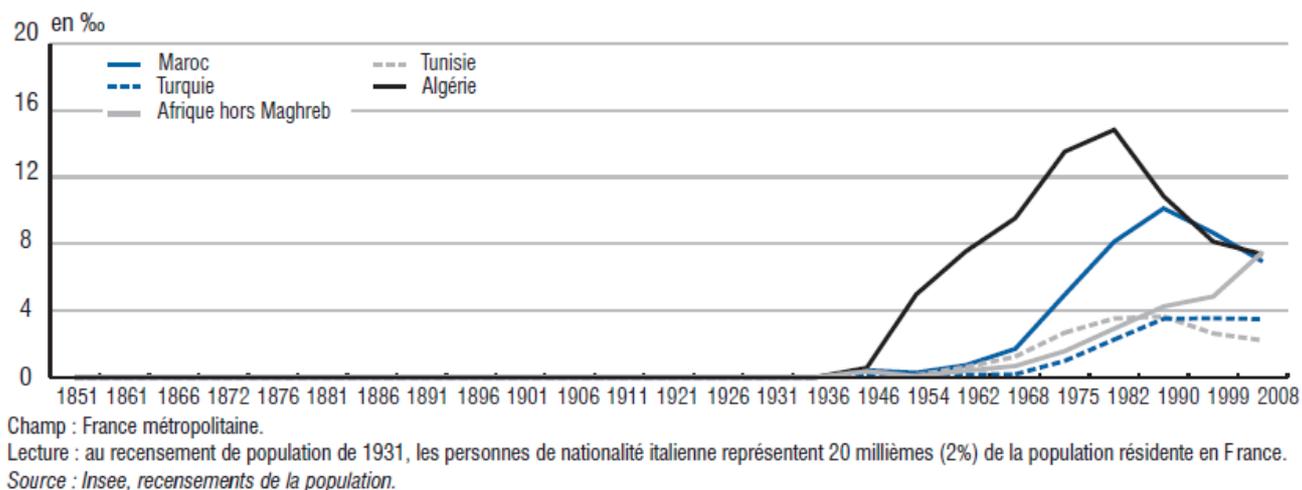
A mediados del siglo pasado y al igual que en otros Estados europeos, Francia tenía una gran demanda de mano de obra, lo que se tradujo en abundantes flujos de inmigración procedente en su mayoría de sus antiguas colonias en el norte de África, el Magreb y el África Subsahariana. Francia se convertía de esta manera en un Estado multicultural y a

partir de entonces, los gobiernos en el poder tuvieron que trazar distintas políticas para gestionar la integración de las múltiples culturas. El perfil de los inmigrantes era principalmente económico y con baja cualificación y en su mayoría, ocuparon puestos como obreros en las crecientes industrias. Poco a poco se empezaron a poblar los suburbios de las principales ciudades: París, Lyon o Marsella, formándose las “banlieues” como las conocemos hoy en día.

Entre 1940 y 1970 las políticas gubernamentales se dirigieron a convertir a los inmigrantes en ciudadanos dotándoles de derechos especialmente en relación al trabajo. Así, hasta la época de 1990 destacaron políticas gubernamentales que favorecieron la llegada de inmigración como la accesibilidad a la nacionalidad francesa, con el derecho de suelo como determinante para la nacionalidad civil o la mejora de las condiciones para obtener el derecho de residencia.

Esta tendencia progresista con respecto a la inmigración, se detuvo en los últimos años a través del endurecimiento de los requisitos para la obtención del permiso de residencia y la ciudadanía ya que aumentaron las voces que reclamaban las consecuencias negativas de la diversidad.

Gráfico 1: Censo de población que muestra el aumento de la población procedente de Marruecos, Algeria, Túnez, Argelia y el África Subsahariana.



Fuente: Institut National de la Statistique et des Études Economiques, 2018

2.4 MODELO DE ASIMILACIÓN EN FRANCIA

En Francia existe un compromiso histórico entre nacionalidad y ciudadanía basado en los preceptos del republicanismo, un contrato social mediante el cual sus miembros se adhieren a la Constitución y a la Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano como forma de entender el Estado y de profesar la “virtud ciudadana” (Chatou, 1998).

El sistema francés defiende tanto la ciudadanía individual como el principio de igualdad cívica o universalismo a través del reconocimiento de igual dignidad a todos los seres humanos. El Republicanismo está directamente unido al concepto de “patriotismo constitucional” que aboga por que los individuos pertenecientes a la misma comunidad se identifiquen con ella y persigan el interés común. La Constitución francesa es en este sentido, la representante del bien común sobre el que ha de recaer la lealtad colectiva (Barranco Avilés, 2005). Por tanto, en Francia se establece una relación directa entre el ciudadano y el poder político de tal manera que no existe espacio para la distinción de los derechos colectivos de las minorías y priorizar la igualdad material.

Pese a que desde el Estado francés no existe referencia expresa al asimilacionismo como forma de gestión de la multiculturalidad, Francia se erige como el mayor exponente de este modelo buscando la integración social por identificación con el ideal republicano francés. A través de este modelo, se reconoce la igualdad formal de todos los ciudadanos en el espacio público, sin que las diferencias que puedan distinguir a unos de otros importen fuera de la vida privada. Al “ius soli” se le une la asimilación de tal forma que integrarse en la sociedad francesa como ciudadano supone reducir la visibilidad de la identidad cultural de cada individuo en el espacio público, en virtud del “melting pot” cuyos componentes son: la Constitución; la lengua francesa y la divisa republicana: Libertad, Igualdad, Fraternidad a la que se une la laicidad (Urteaga, 2010).

PARTE II: PLASMACIÓN DE LA LIBERTAD, IGUALDAD Y FRATERNIDAD EN EL ÁMBITO EDUCATIVO EN FRANCIA

Como se ha visto en los apartados precedentes, los valores de la República Francesa están intrínsecamente ligados a la ciudadanía, por lo que el ejercicio de los derechos y libertades relacionados con la Libertad, la Igualdad y la Fraternidad dependerá de la condición de ser ciudadano francés.

En la Parte II de este trabajo, se estudiará un aspecto esencial en la gestión de la multiculturalidad: la educación pública. Analizaré si se comprueba mi tesis y en efecto existe una disonancia discursiva entre los valores de la República Francesa que teóricamente han de guiar la actuación del gobierno y las distintas políticas de gestión de la multiculturalidad en el terreno educativo. Mi hipótesis inicial plantea que la perspectiva asimilacionista de los valores de la República en el terreno educativo, lejos de lograr igualdad formal y fraternidad entre los alumnos franceses, genera rechazo y conflicto entre aquellos que representan el ideal ciudadano francés y los franceses que no se identifican con el mismo manifestando una identidad cultural diferente. Para ello utilizaré dos factores que desde mi punto de vista provocan desigualdad y estigmatización cultural: el urbanismo y el uso del velo islámico.

1. LOS VALORES DE LA REPÚBLICA EN LA EDUCACIÓN: LA LAICIDAD

El actual modelo educativo en Francia es heredero de la concepción revolucionaria de la educación y del sistema establecido por el Ministro de Instrucción Pública Jules Ferry, que a finales del Siglo XIX, promovió la enseñanza obligatoria así como la laicidad en todas las escuelas públicas. Desde ese momento se garantizó la educación a todos los ciudadanos franceses, en igualdad de oportunidades y valores, sin distinción de clase o género, eliminando la influencia de la Iglesia Católica (Ministère de l'Éducation nationale, 2018).

A día de hoy el Ministerio de Educación es el órgano que tiene encomendada la política educativa y dentro de ella, el sistema de integración de los alumnos en la escuela francesa. En efecto, la educación es para el Estado francés, el principal sistema de

transmisión y asimilación de los valores republicanos, la laicidad y la ciudadanía que junto con la lengua francesa, forman el pilar de la cohesión y del compromiso nacional así como de la lucha contra toda forma de discriminación⁹. (Ministère de l'Éducation nationale, 2018)

De esta manera, el sistema educativo francés, además de fundarse en los valores de Libertad, Igualdad y Fraternidad está sustentado por la laicidad como garantía del derecho a la libertad de pensamiento protegiendo a los alumnos de toda injerencia política, religiosa o ideológica que pueda afectar a dicha libertad. La educación pública es laica y ello conlleva que el Estado a través de su poder neutral, se reserva el poder sobre la educación promoviendo los principios de libertad de conciencia, el derecho de todo individuo a determinar, en condiciones de plena igualdad, la propia identidad religiosa y espiritual, y la separación entre la esfera pública y la privada de cada individuo (Ministère de l'Éducation nationale, 2018).

La primera plasmación legal sobre la laicidad en Francia data de 1905 cuando se redactó la Ley sobre la Laicidad mediante la que se cristalizó la secularización del Estado proclamando la libertad de conciencia y la ausencia de identificación por parte del Estado con ningún culto o religión (Ministère de l'Éducation nationale, 2018). Desde entonces la laicidad se erige como principio del Estado y constituye la piedra angular del sistema educativo francés. Para la República, la escuela es el lugar donde se transmite a los alumnos los valores de la virtud ciudadana, construyendo una sociedad de tolerancia, respeto e integración (Ministère de l'Éducation nationale, 2018). Por ello, la laicidad es a día de hoy, una herramienta de integración, tratando a todos los alumnos desde un plano de igualdad formal (Zambrano Leal, 2010).

1.2 LAICIDAD V. RELIGIÓN

Pese a que en el plano teórico la laicidad en la educación francesa es el sistema garante de la integración social y de la igualdad y fraternidad ente los ciudadanos, en la práctica la escuela pública es en numerosas ocasiones un factor de diferenciación y

⁹ En su versión en francés: “Mais sans l'éducation, la transmission des valeurs de la République ne peut être assurée. Transmission des valeurs républicaines, laïcité, citoyenneté, culture de l'engagement et lutte contre toutes les formes de discrimination sont au centre de ces mesures”.

discriminación. Un ejemplo de ello es el tratamiento de la religión. En efecto, la concepción republicano-asimilacionista lleva a que la divisa de la República y los valores de la laicidad rijan en el espacio público y que por tanto, la religión quede relegada a un plano privado. Este sistema, herencia de la Revolución Francesa, se crea en un momento en el que el multiculturalismo no era un hecho en Francia sino que nace como contraposición a la Iglesia Católica, de tal manera que los católicos debían mantener en el ámbito público su perfil de ciudadano virtuoso y en un plano privado ejercer su libertad de religión. En el plano educativo, este modelo era efectivamente, exitoso e igualitario ya que el Estado no diferencia entre ciudadanos por su creencia religiosa y los alumnos se educaban en valores ciudadanos sin la influencia de la Iglesia Católica. Sin embargo, a medida que Francia se convierte en un Estado multicultural, y el Islam va ganando presencia como opción religiosa de los ciudadanos franceses, el modelo republicano de laicidad en la educación encuentra fisuras.

En este sentido el Artículo 10 de la Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano establece:

“Nadie debe ser incomodado por sus opiniones, inclusive religiosas, siempre y cuando su manifestación no perturbe el orden público establecido por la Ley”.
(Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano, 1789)

No obstante, hoy en Francia existe una colisión en cuanto a derechos en la escuela pública ya que uno de los preceptos de la laicidad establece que no se puede mostrar la religión en el espacio pública y ello entra en conflicto con la identidad cultural y la libertad religiosa y de expresión. Debido a esto, el Islam está presente en los dos factores que se analizarán en líneas posteriores, en el velo islámico y en el urbanismo, ya que la mayor parte de la población musulmana en Francia descende en su mayoría de las oleadas de inmigración de mediados del siglo pasado a las que me he referido, padeciendo la segregación social y urbana que existe a día de hoy.

Actualmente la población musulmana en Francia es de 4.710.000 y representa un 7,5% de la total (Global Religious Futures, 2018).

2. DE LA IGUALDAD FORMAL A LA DESIGUALDAD MATERIAL

2.1 EL URBANISMO COMO DETERMINANTE DEL FRACASO ESCOLAR: LAS “BANLIEUES”

Durante el gobierno de Georges Pompidou y a raíz de la creciente industrialización y las oleadas de inmigrantes, se comenzaron a poblar los suburbios de las grandes ciudades creándose las “banlieues”. Los obreros provenientes en su mayoría del Magreb y de “L’Afrique Occidentale Française” consiguieron reagrupar a sus familias y a día de hoy viven en los suburbios las segundas y terceras generaciones de aquellos migrantes de los 1960 y 1970s.

En un primer momento, los nuevos pobladores se acomodaron con orgullo en estos barrios, tiempos en los que no se hablaba de identidades ni de religión. No obstante, la bonanza económica no duró demasiado y cuando el desarrollo industrial se frenó y muchas empresas redujeron sus plantillas, los inmigrantes de las antiguas colonias francesas ya no fueron recibidos con los brazos abiertos. De ahí que se utilice la expresión de “needed but not wanted”, necesitados pero no queridos (Urteaga, 2012).

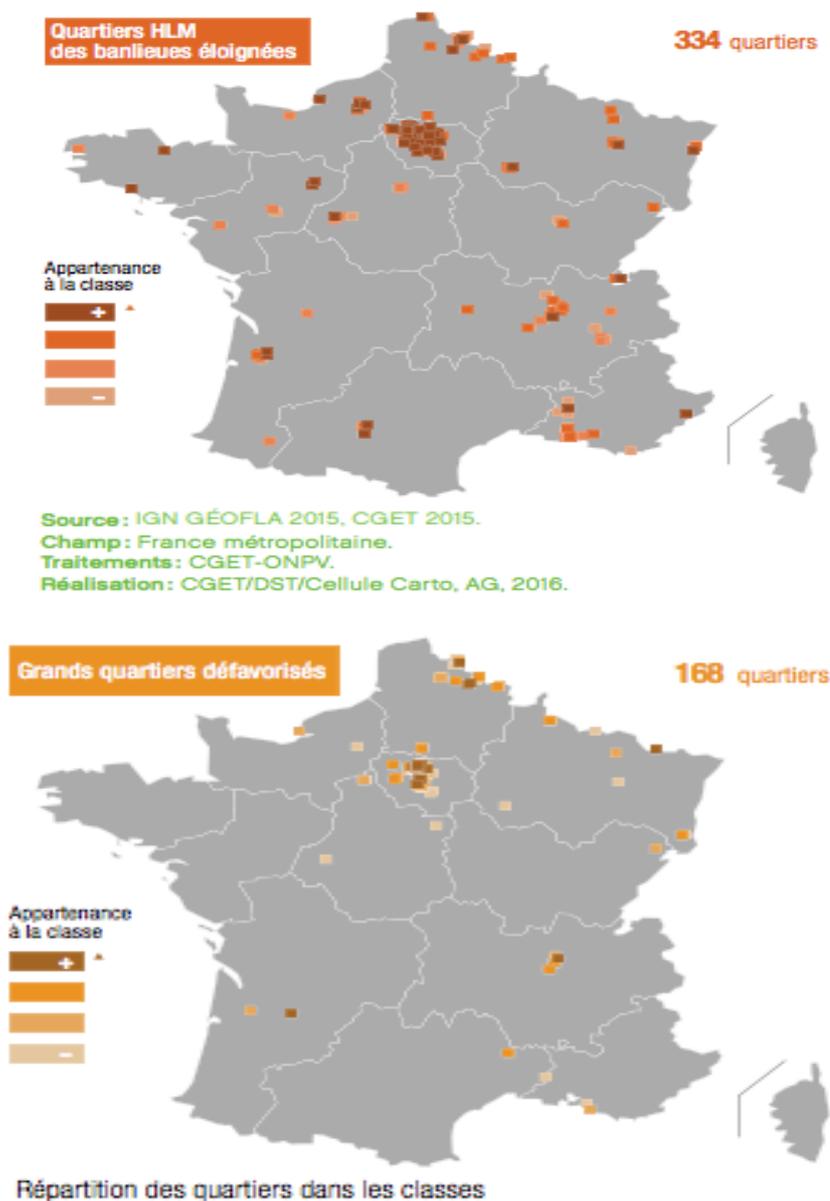
En la década de los 1980s comenzó el debate sobre el concepto de ciudadanía republicano ya que estaba naciendo una nueva generación de franceses provenientes de las primeras olas de inmigración. Con ello comenzaron las primeras muestras de racismo y xenofobia y la calidad de vida y especialmente, de la enseñanza de las “banlieues” se degradaron. Asimismo, surgieron dudas acerca del futuro de sus jóvenes ya que el Estado no estaba siendo capaz de integrarles con éxito en la divisa republicana.

En el período de alcaldía de Jaques Chirac se llevaron a cabo políticas urbanizadoras que contribuyeron al desalojo de los primeros suburbios hacia el creciente departamento de Seine Saint-Denis, lejos del centro urbano. Muchos de estos franceses empezaron a percibir la sensación guetización donde la diversidad al amparo de la ley republicana se transformó en un sentimiento de desarraigo (Goytisoló, 2005).

Actualmente, según el Informe del Observatorio Nacional de la Política de la Ciudad de 2016, existen 168 “barrios desfavorecidos” o “banlieues” (Observatoire National de la Politique de la Ville, 2016). Según el informe estas zonas se definen como grandes barrios con un promedio de 8.000 habitantes, con altas tasas de pobreza y con

desigualdad en el empleo entre hombres y mujeres. La gran mayoría, 111 según el informe, se encuentran en Ile-de-France y los más representativos se sitúan en Seine-Saint-Denis: Pierrefitte-sur-Seine, Boissière-Saussaie-Beauclair, Plaine-Landy-Bailly en Saint Denis, Haut-Clichy-Centre-ville, Bosquets-Lucien Noel en Clichy-sous-Bois y Montfermeil. Como se puede comprobar en las siguientes imágenes, la mayoría de estos barrios desfavorecidos se encuentra alrededor de las grandes ciudades, destacando sobre las demás París.

Gráfico 2 y 3: “Banlieues” alejadas de los centros urbanos y barrios desfavorecidos.



Fuente: Observatoire National de la Politique de la Ville, 2016

2.1.1 La educación en las “banlieues”

Desde mediados del siglo pasado se comenzó a crear la diferencia entre los habitantes de los suburbios y el resto de franceses especialmente en el ámbito educativo. Se empezaron a generar distinciones entre los colegios públicos del centro urbano y los de los suburbios que acogían en su mayoría a alumnos hijos de inmigrantes, con mayores dificultades de asimilación de la lengua y la cultura francesa. En estos colegios el fracaso escolar era más acentuado por la agudización de los problemas de adaptación, quedándose las generaciones venideras estancadas en esta línea (Chatou, 1998).

En los años 1980s se intentó promover las ZEP o “Zones d’Éducation Prioritaires” mediante las que se situó en el centro de la política de educación las zonas con más precariedad en cuanto a educación dotándolas de medios suplementarios y autonomía para hacer frente a las dificultades de orden social, que pese a dar resultados, no acabaron con la precariedad de las “banlieues” en materia de educación.

Destaca en esta línea el informe *“Affaiblissement du lien social, enfermement dans les particularismes et intégration dans la cité”* del Alto Consejo de la Integración. En él se afirma que la fama del centro escolar está cada día más vinculada al barrio en el que se ubica y las tasas de segregación son mucho más importantes en función del origen étnico. En efecto, el informe admite expresamente que en las “banlieues” predominan los jóvenes que por razón de su origen social o ubicación territorial en el mapa francés no disponen de todas las oportunidades para unirse satisfactoriamente en una formación educativa a largo plazo (Haut Conseil à L’intégration, 1997).

En este sentido, precariedad económica y social se erige como causa principal del fracaso escolar ya que las altas tasas de desempleo entre la población de origen inmigrante generan una ruptura con la sociedad sirviendo como vía para la exclusión social. Esta imagen negativa de los padres parados de larga duración hace que los hijos pierdan autoestima y rendimiento en el ámbito escolar, generando una desconexión entre el discurso de la escuela con la realidad de las familias. De esta manera, se crea un círculo vicioso: los niños y jóvenes de las “banlieues” pierden confianza en el sistema, renuncian al esfuerzo y se genera más fracaso escolar. Las reglas de disciplina colectiva se encuentran difuminadas y se fomenta el rechazo hacia la autoridad (Ndouba, 2015).

El fracaso escolar en estas áreas también se achaca al abandono de la Administración Pública hacia los suburbios, a la ausencia de un seguimiento de los jóvenes por parte del

sistema educativo y servicios sociales, y a la aceptación de la precariedad estructural (Urteaga, 2012).

Así, a día de hoy, se puede comprobar que la brecha de base en el terreno educativo que ha ido aumentando y de acuerdo con la Fundación Bettancourt, existe un 15% de analfabetismo en las “banlieues” lo que supone el doble de la media nacional. Además, menos del 50% de los alumnos escolarizados en los suburbios manejan las competencias básicas cuando finalizan el colegio afectando directamente a su posibilidad de encontrar un empleo estable (Fondation Bettencourt Schueller, 2016).

Como caso que refleja de lo anteriormente apuntado, en el reportaje del País Semanal “Viaje al corazón de la Banlieue” se toma el distrito parisino de Seine-Saint-Denis como paradigma de la precaria situación de los extrarradios franceses. Sus habitantes están sumidos en el paro, el fracaso escolar, el conflicto identitario, la pobreza y la droga (Mora, 2013). El centro de París se encuentra a 15 Kilómetros de este barrio aunque sus habitantes tardan hora y media en llegar ya que las líneas de transporte están diseñadas de tal manera que ciertos suburbios se encuentran aislados. Así, las estadísticas muestran que en 2003, en la banlieue de Clichy de sus 30.000 habitantes, 7 de cada 10 vivía bajo el umbral de la pobreza con un 40% de paro juvenil (Mora, 2013). Entre otros aspectos, en el reportaje llaman la atención las palabras del teniente alcalde del distrito:

“Es verdad que ha habido más inversiones, y que las asociaciones están más cerca de los ciudadanos, pero no se han resuelto los problemas. La crisis golpeó muy fuerte, y el paro, el trato de la policía a los jóvenes, la educación y los transportes han mejorado muy poco. Si ir a París es complicado, moverse por el 93 es una pesadilla. Todos esperamos el tranvía regional, pero solo llegará en 2023 (Mora, 2013)”

En el reportaje se reflejan las palabras de raperos, Babalí y 2Peed Gonzales, habitantes de la “banlieue” sobre la divisa republicana en la educación.

“Sí, en la puerta del colegio ponía Libertad, igualdad y fraternidad, ¡pero eso es solo para los ricos, es un chiste malo!” “La gran invención igualitaria de la

Revolución, la escuela pública y laica, es fuente de desigualdades y está marcada por un racismo social de base. Yo siento mucho rencor hacia la escuela pública” “Fui delegado de clase antes de entrar al Liceo y vi que la historia se repetía. Mi padre contaba que cuando quiso acceder al Liceo normal, porque era buen estudiante, a mi abuela le dijeron que mejor hiciera Formación Profesional. Eso sigue pasando. En los noventa había un chiste en el colegio: ‘Qué, electromecánica, ¿no?’. Solo nos querían como mano de obra barata. Nuestros padres nos dijeron que podríamos ser lo que decidiéramos, y cuando cumplimos los 15 la sociedad te contesta que solo puedes ser ocho cosas. Eso ha hecho mucho daño a la integración. La tele vendía un modelo de éxito, la escuela te daba el opuesto”. (Mora, 2013)

De esta forma se fue creando la figura de “los jóvenes de los suburbios” como jóvenes que sienten rechazo, indiferencia hacia las estructuras del Estado, no se sienten identificados con un sistema estatal ni con los valores de la República (Goytisolo, 2005). Hoy en día, la precariedad social de estos barrios se encuentra agravada ya que al fracaso escolar y a los conflictos urbanos se une la potencial radicalización religiosa de muchos de los jóvenes que habitan las “banlieues” fruto de la estigmatización y el desarraigo.

2.2 ¿HAY DISCRIMINACIÓN RELIGIOSA? EL CASO DEL VELO

El velo islámico en la escuela pública francesa es desde hace años objeto del debate político y social, generando un amplio espectro legislativo y jurisprudencial en esta materia. Es preciso apuntar que la cuestión del velo se puede atajar desde distintos puntos de vista: por un lado, es un símbolo religioso, expresión del Islam. Igualmente, para muchos el velo ha trascendido la esfera puramente religiosa para convertirse en un símbolo de identidad y de pertenencia cultural. Finalmente, el velo también se toma como elemento de sumisión y de la discriminación hacia la mujer reafirmando de la autoridad masculina.

Así, el término genérico “velo” alude a una multiplicidad de prendas que están relacionadas con la ocultación de una parte o de la totalidad del cuerpo de la mujer (García Pascual, 2005). Existen por tanto diferentes tipos que se pueden clasificar en:

- Hiyab: pañueño que cubre el cabello y el cuello.
- Chador: prenda larga que oculta prácticamente la totalidad del cuerpo.
- Haik: prenda que cubre el cabello y hombros.
- Burka: tela que oculta el rostro de las mujeres y todo su cuerpo (García Pascual, 2005).

El tipo de velo al que me referiré en este apartado es el hiyab, el cual predomina en Europa a día de hoy, que cubre el cabello o el cuello pero deja el rostro al descubierto.

2.2.1 La prohibición del velo, una política de igualdad o de discriminación?: El Informe Stasi y la “Ley del velo”

Uno de los argumentos del Estado francés para defender la laicidad en la escuela pública es el de proteger a los alumnos frente al riesgo de proselitismo que tienen durante su infancia (Monot Foutelier, 2018). Por ello, se prohíbe terminantemente que los profesores porten símbolos religiosos en los centros públicos, en primer lugar por ser funcionarios públicos pero además, por trabajar con niños y adolescentes cuya vulnerabilidad es mayor a la hora de formar su conciencia libremente (Monot Foutelier, 2018). Esta medida responde a la exigencia de neutralidad por parte de la función pública en Francia y es común también en otros Estados europeos. Sin embargo, la particularidad del sistema francés radica en que esta prohibición de portar símbolos religiosos también se aplica a los alumnos.

En efecto, desde hace años en Francia existe un conflicto entre la concepción de laicidad en las escuelas como forma de convivencia ciudadana y la libertad de conciencia y de religión de los alumnos que viene representada por el velo y por el derecho de los padres a elegir la educación de sus hijos.

El primer gran debate entorno al velo islámico en la escuela se dio en 1989 cuando varias alumnas fueron expulsadas de una escuela en Creil por su negativa a quitarse el hiyab para acudir a clase. En aquella época el Consejo de Estado elaboró un dictamen en el que defendía que:

“Llevar signos religiosos no es en sí mismo incompatible con la laicidad, a condición de que no tengan un carácter ostensible o reivindicativo, de forma que

puedan perturbar el funcionamiento del servicio público y que no constituyan un acto de presión, provocación, proselitismo o propaganda (Innerarity, 2005)”.

Desde entonces quedó al arbitrio de los centros educativos la decisión de juzgar si un símbolo religioso, y en concreto, si el velo de las alumnas es ostensible o reivindicativo atentando contra la laicidad. Al determinarse la legalidad del velo en cada caso concreto, en la justicia francesa se suceden sentencias que admiten el velo en los colegios frente a otras que confirman la expulsión de algunas jóvenes de centros educativos generando incertidumbre.

En la primera década del Siglo XXI, se dieron dos hitos jurídicos con respecto a la laicidad y al velo, confirmando su prohibición en las escuelas públicas: el Informe Stasi y la Ley para la Defensa de la Laicidad también denominada “Ley del Velo”:

-“El Informe Stasi”

El Presidente de la República Jaques Chirac creó en julio de 2003 la Comisión de Reflexión sobre la Aplicación del Principio de Laicismo en la República, presidida por Bernard Stasi y compuesta por veinte expertos entre los que destacaban profesores, juristas, políticos o directores de centros escolares.

En el informe se reafirma el principio de laicidad como piedra angular del pacto republicano.

“La dificultad de la traducción jurídica del principio de laicismo se explica por la tensión que existe entre dos polos de ningún modo incompatibles pero potencialmente contradictorios: la neutralidad del Estado laico y la libertad religiosa. ... La tensión será fuerte entre las exigencias de un servicio público que deber ser neutro y la voluntad de cada cual de afirmar en toda libertad sus convicciones espirituales” (Stasi, 2003, p. 10).

Asimismo, el informe enfatiza la importancia de que los alumnos de las escuelas públicas en Francia, aprendan a convivir ajenos a influencias externas y expone las líneas que sobre este tema había trazado el Consejo de Estado o Conseil d’Etat francés (Stasi, 2003, p. 11):

-Se prohíben los actos de presión, provocación, proselitismo o propaganda.

-No se permitirán los comportamientos que puedan ofender a la dignidad, el pluralismo o la libertad del alumno.

-Se excluirá toda perturbación del desarrollo de las actividades de enseñanza y todo lo que perturbe el orden del establecimiento o del funcionamiento normal del servicio.

-Las tareas desarrolladas en el servicio público de educación no pueden ser afectadas por el comportamiento de los alumnos ni por el contenido de los programas

Por último el Informe Stasi recomendaba prohibir por Ley los signos religiosos en las escuelas y en las Administraciones Públicas para salvaguardar el orden de la República, afirmando que éste únicamente se puede lograr si se reservan las manifestaciones de la diversidad cultural y religiosa a la vida privada (Innerarity, 2005).

-Ley para la Defensa de la Laicidad o “Ley del Velo”:

La Ley n° 2004-228 (Loi 2004-228) constituye el complemento legal al “Informe Stasi” reformulando legalmente el principio de laicidad y prohibiendo expresamente los símbolos religiosos en las escuelas e institutos públicos en Francia.

Su Artículo Primero establece:

“En las escuelas, colegios e institutos públicos, el uso de signos mediante los que los alumnos manifiesten ostensiblemente una pertenencia religiosa está prohibido.¹⁰” (Loi 2004-228)”

De esta forma, se prohíbe llevar en los centros educativos públicos signos o vestimentas a través de las cuales los alumnos manifiesten ostensiblemente su identidad religiosa en respeto al principio de laicidad. Sin embargo, implícitamente esta Ley muestra un claro rechazo por parte del Parlamento francés al uso del hiyab islámico en las escuelas públicas.

Por tanto, ante la pregunta de si el velo supone una política de igualdad o de discriminación en primer lugar se debe destacar que el legislador francés se vale de la inseguridad jurídica del concepto de “ostensibilidad” para vetar el hiyab en los centros

¹⁰ Traducción por el autor, en su versión en francés: “*Dans les écoles, les collèges et les lycées publics, le port de signes ou tenues par lesquels les élèves manifestent ostensiblement une appartenance religieuse est interdit. Le règlement intérieur rappelle que la mise en oeuvre d'une procédure disciplinaire est précédée d'un dialogue avec l'élève.*”

educativos públicos lo que provoca la estigmatización de las personas que deciden llevarlo. El principal problema radica en que la Ley no especifica qué concepción del velo es la que atenta contra dicha laicidad: su relación con la libertad religiosa, su función de referencia cultural o su significación de sumisión hacia la mujer. Esta inseguridad y la diferenciación entre los alumnos hace que ciertos sectores sociales se radicalicen y utilicen el velo precisamente como reclamo identitario y no como forma de ejercitar su libertad religiosa.

En este sentido, de acuerdo con la profesora de la Universidad de Lyon Marjolaine Monot Fouletier, la significación del velo es más importante que el signo en sí mismo. Para muchos franceses esto representa un elemento que “quiere ser visto pero la sociedad no quiere ver”¹¹. Para ella, el hiyab no se prohíbe en sí mismo, sino la intención con la que se lleva, realizando una valoración de la conciencia de los alumnos. (Monot Foutelier, 2018)

3. SOLUCIONES: ¿REDISTRIBUCIÓN O RECONOCIMIENTO?

Son muchos los que alegan que la solución al problema francés pasa por una mejor redistribución de los recursos para aumentar con ello la igualdad de oportunidades. La redistribución viene en clave de reestructuración político-económica como la redistribución de la renta o de las decisiones. En el sistema educativo, la inversión en programas de sensibilización o de mejora de las instalaciones de ciertos centros públicos son políticas que ya se han llevado a cabo en las ZEP, las Zonas de Educación Prioritaria de los 1980s. Sin embargo, los intentos gubernamentales de reducir el fracaso escolar entre ciertos colectivos a través de la redistribución no han logrado los objetivos esperados y hoy en Francia, más que nunca, existe desigualdad y falta de fraternidad entre los franceses.

Por ello, me gustaría hacer alusión al debate de Nancy Fraser y Axel Honneth en torno a la idea de “redistribución y reconocimiento” (Fraser, 1995).

En los últimos años, muchas de las reivindicaciones políticas vienen de la mano del “reconocimiento de la diferencia” por parte de grupos étnicos, de género o sexuales. El

¹¹ “The one that wants to be seen and that the society doesn’t want to see”

reconocimiento cultural reemplaza a la redistribución socioeconómica como remedio contra la injusticia (Fraser, 1995).

La desigualdad cultural se relaciona con modelos de dominación cultural, falta de reconocimiento y falta de respeto hacia identidades culturales distintas. En este contexto, el modelo de asimilación francés propone una especie de dominio a través de la asunción de los valores de la República de tal manera que las identidades culturales en Francia quedan neutralizadas o relegadas a la vida privada. Como expone Nancy Fraser:

“Las normas culturales que tienen un sesgo de injusticia en contra de alguien están institucionalizadas en el Estado y en la economía; simultáneamente, las desventajas económicas impiden la participación igualitaria en la creación de la cultura, en las esferas públicas y en la vida cotidiana. Con frecuencia, esto acaba en un círculo vicioso de subordinación cultural y económica” (Fraser, 1995, p. 6)

La solución que se propone desde el reconocimiento busca atajar al problema de base y persigue un cambio cultural, ideológico y sobre todo, simbólico. En Francia esto pasaría por reconocer de manera positiva la diversidad cultural. Con respecto a los dos factores generadores de desigualdad en el ámbito educativo expuestos anteriormente, el reconocimiento supone una pieza clave para igualar a los alumnos franceses desde un plano de igualdad material y no formal. La imposición de la divisa de Libertad, Igualdad, Fraternidad en las escuelas de las “banlieues” lejos de igualar actúa como elemento de injusticia social ya que esos jóvenes se ven determinados a vivir y educarse en un entorno de pobreza social en el que no tienen la posibilidad de comprobar los beneficios de estos valores. Ello hace no sólo que no crean en el Estado sino que además tengan un sentimiento de animadversión hacia él ya que se sienten discriminados. Por ello considero que el reconocimiento de su identidad es esencial para posteriormente, llevar a cabo políticas de redistribución en estas zonas en busca de una mayor justicia material.

De forma similar se ataja la cuestión del hiyab y la laicidad en la escuela pública francesa. La prohibición de símbolos religiosos ostensibles en la escuela a lo que se suma la indeterminación jurídica de la Ley, genera una situación de incertidumbre que afecta a un colectivo concreto que es el musulmán. Una vez más, lejos de generar igualdad provoca la estigmatización de un grupo y de un símbolo que además, como se

ha visto posee diferentes interpretaciones ignoradas en la Ley. Muchas mujeres que no entienden la razón detrás esta prohibición deciden portar el velo, no ya como expresión de una creencia sino como reclamo cultural, como forma de diferenciación (Monot Foutelier, 2018).

Por todo ello, desde mi punto de vista, para reducir la estigmatización y la discriminación hacia ciertos colectivos sociales, la solución en Francia pasa por el replanteamiento de la divisa republicana y reconocer que efectivamente, la sociedad no es homogénea. Partiendo de la diversidad cultural será más fácil la adhesión voluntaria de cada ciudadano a los valores republicanos que en efecto, son generadores de democracia y de convivencia social.

II. CONCLUSIÓN

¿Se reflejan los valores de Libertad, Igualdad y Fraternidad en la gestión de la multiculturalidad en la educación pública francesa?

A lo largo de la presente investigación, limitada en tiempo y medios, he intentado dar respuesta a esta pregunta y determinar si mi hipótesis inicial contrasta con la realidad. En efecto, he comprobado que en Francia existe una disonancia discursiva entre los valores que caracterizan al Estado: Libertad, Igualdad, Fraternidad junto con la Laicidad, y su aplicación práctica en la gestión de la multiculturalidad en el terreno educativo.

Mediante los dos factores analizados: el urbanismo y el caso del velo islámico, he comprobado que los ciudadanos franceses y musulmanes no parten de la misma situación de igualdad formal que el resto de habitantes ya que están determinados por razones urbanísticas o identitarias.

Por un lado, las “banlieues” son territorios empobrecidos, fruto del aislamiento inicial hacia los inmigrantes provenientes del norte de África en su mayoría. Actualmente, las segundas y terceras generaciones de franceses de los suburbios sienten rechazo hacia los valores de la República. Perciben como limitada su libertad en la elección de la enseñanza, ligada a centros públicos de los suburbios, con altas tasas de fracaso escolar que determina que al salir de la escuela no se encuentren en igualdad de oportunidades. Ello genera que finalmente no tengan un sentimiento de fraternidad y unión hacia el resto de franceses y hacia la patria. Desde mi punto de vista, existe un círculo vicioso difícil de atajar pero que necesita actuación rápida por parte del Gobierno ya que como se ha podido comprobar en los últimos tres años, el desarraigo se está transformando en radicalización religiosa.

En cuanto al velo y la laicidad considero que la Ley francesa no ha sabido adaptarse a las nuevas necesidades de la población y el discurso sobre la laicidad, indudablemente democrático en la base, no ha calado entre algunos musulmanes por percibir en cierta manera una estigmatización hacia su manera de profesar la fe. Esta cuestión es tremendamente polémica ya que efectivamente se refiere a la “significación” del velo islámico relacionado directamente con la libertad religiosa, la libertad de expresión y con la connotación de subordinación hacia la mujer que lleva implícito el velo. Por ello,

opino que debe ser la Ley la que determine en qué medida un signo religioso es ostensible y en base a qué significación.

Para concluir, me gustaría destacar que este debate que en cierto modo se podría incluir en la teoría del “Choque de Civilizaciones” de Samuel Huntington, no es exclusivo de Francia. En la mayoría de estados europeos existen, a día de hoy, situaciones de discriminación sistemática hacia ciertos colectivos en la educación cuyas soluciones también pasan por el reconocimiento. Por ello, se debería trabajar en esta línea para favorecer la convivencia social en democracia y alcanzar los ansiados valores de Libertad, Igualdad y Fraternidad.

III. BIBLIOGRAFÍA

- (s.f.). Recuperado el 14 de marzo de 2018, de <http://www.elysee.fr/la-presidence/liberte-egalite-fraternite/>
- (s.f.). Recuperado el 18 de marzo de 2018, de <http://www.elysee.fr/la-presidence/liberte-egalite-fraternite/>
- Agra Romero, M. X. (1994). Fraternidad (Un concepto Político a debate). *Discusiones Críticas de Filosofía Política* .
- Barranco Avilés, M. d. (2005). La concepción republicana de los derechos en un mundo multicultural. F.J. Ansuátegui Roig, J.A. López García, A. del Real Alcalá, R. Ruiz Ruiz (Dykinson Ed.), *Derechos Fundamentales, Valores y Multiculturalismo* (págs. 15-35). Madrid.
- Berlin, I. (1958). *Dos Conceptos de Libertad*. Recuperado el 2 de abril de 2018, <https://wold.fder.edu.uy/contenido/rroll/contenido/licenciatura/isaiah-berlin-dos-conceptos-de-libertad-1858.pdf>
- Carmona Cuenca, E. (1994). El principio de igualdad material en la jurisprudencia del Tribunal Constitucional. *Revista de Estudios Políticos* , 265-286.
- Carter, I. (27 de febrero de 2003). Positive and Negative Liberty. *Stanford Encyclopedia of Philosophy* .
- Chatou, Z. (1998). La inmigración magrebí en Francia y el problema de la ciudadanía. *École Nationale d'Agriculture, Meknes-Marruecos* , 31-45.
- Constant, B. (1819). Discurso sobre la Libertad de los Antiguos comparada con la de los Modernos. *Discurso Pronunciado en el Ateneo de París*. París.
- Constitución de Francia . (1793). París.
- Constitución de Francia . (1958). París
- Constitución de Francia. (1848). París.
- Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano. (1789). París.
- Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano. (1789). París.
- Dinet, M., & Thierry, M. "Governance des politiques de solidarité". En *Conférence nationale contre la pauvreté et pour l'inclusion sociale*. París.

- Domènech, T. (1992). ... y fraternidad. (C. S. Científicas, Ed.) *Isegoría* , 43-78.
- Dorado Porras, J. (2005). Los derechos como garantía y como límite al multiculturalismo. En F.J. Ansuátegui Roig, J.A. López García, A. del Real Alcalá, R. Ruiz Ruiz, *Derechos Fundamentales, Valores y Multiculturalismo* (págs. 65-87). Dykinson.
- *Fondation Bettencourt Schueller*. (31 de mayo de 2016). Recuperado el 16 de marzo de 2018, de <https://www.fondationbs.org/fr/la-fondation/les-actualites/en-finir-avec-l-echec-scolaire-en-banlieue>
- Monot Foutelier, M. (2018). El debate del Velo y los Símbolos religiosos en Francia. Madrid: ICADE.
- Fraser, N. (1995). ¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era "postsocialista". Michigan.
- García Pascual, C. (2005). El velo y los derechos de las mujeres. En F.J. Ansuátegui Roig, J.A. López García, A. del Real Alcalá, R. Ruiz Ruiz, *Derechos Fundamentales, Valores y Multiculturalismo*. Madrid: Dykinson.
- *Global Religious Futures*. (2018). Recuperado el 16 de marzo de 2018, de <http://www.globalreligiousfutures.org/religions/muslims>
- Goytisolo, J. (11 de noviembre de 2005). París después de la batalla. *El País* .
- Haut Conseil à L'intégration. (1997). *Affaiblissement du lien social, enfermement dans les particularismos et intégration dans la cité*. Paris: La documentation Française.
- Hayek, F. A. (1973). Liberalismo. *New Studies in Philosophy, Politics, Economics and the History of Ideas* .
- Innerarity, C. (2005). La polémica de los símbolos religiosos en Francia, la laicidad republicana como principio de integración. *Reis* , 139-161.
- Insole, C. J. (8 de marzo de 2004). The Worship of Freedom: Negative and Positive Notions of Liberty in Philosophy of Religion and Political Philosophy.
- Lang, G. (2012). Invigilating Republican Liberty. *The Philosophical Quarterly* 62 (247), 273-293.
- Larmore, C. (octubre de 2001). A Critique of Phillip Pettit's Republicanism. *Political Not Metaphysical* .

- Loi 2004-228. (s.f.). Loi 2004-228 du 15 mars 2004 encadrant, en Application du Principe de Laïcité, le Port de signes ou de Tenues manifestant une appartenance religieuse dans les écoles collèges et lycées publics.
- Ministère de l'Éducation nationale. (s.f.). *education.gob*. Recuperado el 18 de marzo de 2018, de <http://www.education.gouv.fr/cid106158/les-valeurs-de-la-republique-a-l-ecole.html>
- Mora, M. (30 de junio de 2013). *El País*. Recuperado el 2 de marzo de 2018, de https://elpais.com/elpais/2013/06/27/eps/1372354945_948775.html
- Ndouba, K. T. (2015). Hacia un nuevo paradigma de integración de la población inmigrante. UNED.
- New York Times. (5 de junio de 2005). Musulmanas francesas viven la discriminación con la prohibición del velo. París.
- Observatoire National de la Politique de la Ville. (2016). *Rapport Annuel*. Commissariat général à l'égalité des territoires, París.
- *Real Academia Española*. (s.f.). Recuperado el 15 de febrero de 2018, de <http://dle.rae.es/?w=diccionario>
- Ruíz, R. (2005). Liberalismo y Comunitarismo: dos perspectivas antagónicas del fenómeno multicultural. En F.J. Ansuátegui Roig, J.A. López García, A. del Real Alcalá, R. Ruiz Ruiz, *Derechos Fundamentales, Valores y Multiculturalismo* (págs. 35-65). Madrid: Dykinson.
- Serrano Gómez, E. (6 de noviembre de 2014). ¿Libertad negativa vs libertad positiva? *Andamios vol.11 no.25 México* .
- Spinoza. (23 de agosto de 1677). *Spinoza's "Free Man" in the Tragic Sense of Life*. Recuperado el 17 de marzo de 2018, de Ethics by Spinoza: <http://www.philosophy-index.com/spinoza/ethics/iv.php>
- Stasi, B. (2003). *Informe de la Comisión de Reflexión sobre la Aplicación del Laicismo en la República*. Obtenido de https://laicismo.org/data/docs/archivo_135.pdf
- Urteaga, E. (2010). Los modelos de integración europea. *Nómadas. Critical Journal of Social Sciences*, 26 (2).
- Urteaga, E. (7 de junio de 2012). Segregación Urbana y Trayectorias Individuales en Francia. (U. d. Vasco, Ed.) Vitoria.

- Vie Publique. (2018). Recuperado el 16 de febrero de 2018, de <http://www.vie-publique.fr/decouverte-institutions/institutions/approfondissements/declaration-droits-homme-du-citoyen-du-preambule-constitution-1946-charte-environnement-adoptee-2004.html>
- Zambrano Leal, A. (2010). La laicidad y escuela de la República en Francia. *Revista de Educación y Pedagogía* , 22 (58).